

# A formação do profissional em História e o Programa de Iniciação à Docência (monitoria): a perspectiva de uma experiência<sup>1</sup>

João Maurício Gomes Neto<sup>2</sup>

“Foi em Diamantina  
Onde nasceu JK  
Que a Princesa Leopoldina  
Arresolveu se casá  
Mas Chica da Silva  
Tinha outros pretendentes  
E obrigou a princesa  
A se casar com Tiradentes”

Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto) – *Samba do Crioulo Doido*

## 1. A graduação em História na UFRN

O presente texto constitui-se numa reflexão concernente a algumas experiências que vivenciei enquanto graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre os anos de 2003 e 2007. Neste sentido, procuro demonstrar qual a percepção que tinha do curso antes e depois de egresso; indago sobre o que é formar um profissional em História nessa Universidade; abordo a relação ensino-pesquisa nesse processo e, por fim, discuto a importância que teve na minha formação profissional a participação como monitor em projetos vinculados ao Programa de Iniciação à Docência da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN.

Para tanto, procuro problematizar algumas questões, tais como: que especificidades e habilidades se devem desenvolver ao longo da graduação de forma a concluí-la, estando habilitado a atuar profissionalmente de maneira satisfatória? Como esse debate tem tomado forma ao longo curso?

Em texto datado de 1957, Maria Emília Viotti da Costa alertava que “O professor a quem falta plena consciência do que pretende ensinar é como um barco desgovernado que não sabe

---

<sup>1</sup> Artigo originalmente publicado no livro “Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência”, organizado por Margarida Maria Dias de Oliveira, Natal/RN: EDUFRN, 2009, v. 1, p. 47-53.

<sup>2</sup> Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, bolsista dos Projetos de Iniciação à Docência intitulados “Arquivos e o ofício do profissional de História” e “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História”, coordenados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira, e mestrando em História no PPGH/UFRN.

onde irá aportar. Seu ensino sofre a deficiência, a insegurança da falta de um objetivo” (COSTA, 1957, p. 117). Minha experiência na graduação em História pela UFRN foi, em certa medida, uma espécie de materialização da metáfora do barco desgovernado referenciada acima. Neste percurso, estive freqüentemente desorientado, sobressaltado diante das minhas dúvidas e incerto frente ao significado e à responsabilidade que me reserva a carreira profissional que escolhi.

Entre no curso de graduação em História da UFRN no ano de 2003, na última turma que não precisou optar, já no processo seletivo (vestibular), entre a licenciatura ou o bacharelado na área<sup>3</sup>, uma vez que as duas habilitações eram oferecidas concomitantemente. Assim, concluída a graduação, seria um bacharel-licenciado em História.

Aquela época, recém chegado à Universidade, não tinha uma percepção consistente do que significava ser um graduando em História, ou melhor, qual a especificidade desse profissional. Não havia sequer pensado sobre como se forma um profissional nesse campo do conhecimento, até ser surpreendido pela pergunta “impertinente” de um colega de outra área sobre, afinal, o que fazíamos no curso; se apenas víamos com um volume acentuadamente mais expressivo de leituras aquilo que já tínhamos estudando durante o Ensino Fundamental e Médio via livro didático, ou seja, se seria uma espécie de Ensino Médio “melhorado”. Tal indagação me deixou meio aturdido, afinal, o raciocínio era mais que lógico, beirava a obviedade: se uma graduação se caracterizasse simplesmente pelo aumento na quantidade de leituras sobre temas determinados, por que entrar na Universidade? Por que fazer graduação em História? Não bastava, então, comprar livros especializados, freqüentar bibliotecas?<sup>4</sup>

O mais complicado, no entanto, foi descobrir que também compartilhava dessa dúvida. E mais: parte dos meus colegas e até docentes do curso vivenciavam esse dilema, pois não havia uma tomada clara de posição em relação a essa questão. Isto se evidenciava, por exemplo, nos

---

<sup>3</sup> O novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de História entrou em vigor a partir de 2004. Foi elaborado visando a atender tanto a algumas exigências do Ministério da Educação (MEC) quanto às demandas que se apresentavam internamente, frente à realidade cotidiana do curso e uma inserção social mais ativa durante a formação de seus profissionais. Uma das mudanças mais notáveis *a priori* foi a separação entre a licenciatura e o bacharelado. Até então, os graduandos precisariam cursar as duas habilitações para se formarem, e, com as mudanças delineadas no novo PPP, desde 2004, o vestibulando deve optar por uma das duas. Uma boa discussão sobre essas alterações e algumas das implicações que elas trouxeram é apresentada em COSTA, Aryana Lima. **O curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004:** discutindo a formação de um profissional. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel-licenciado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2007. (Digitado).

<sup>4</sup> Faço neste uma provocação. É evidente que não trato aqui do caráter simbólico conferido por uma graduação, como, por exemplo, o diploma conferido ao seu término, cuja finalidade é permitir que o formado possa atuar legalmente no mercado de trabalho, algo impensado ou não permitido para autodidatas.

programas das disciplinas e nas reações dos colegas frente aos diferentes “estilos” e concepções do que deveria balizar a formação de um profissional da área.

Em parte, a estrutura curricular do curso acabava potencializando tais indefinições ou ambigüidades, uma vez que era dividida entre as chamadas “disciplinas de Conteúdo” (Pré-História, História Antiga, História da Idade Média, História Moderna, História Contemporânea, História da América, Brasil Colônia, Brasil Monárquico e Brasil República, História do Rio Grande do Norte), as de “Educação” (Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira, Técnicas de Áudio e Vídeo, Didática e Prática de Ensino) e as de Pesquisa, Teoria e Metodologia da História (Introdução ao Estudo da História, Metodologia da Pesquisa História, Teoria da História, Pesquisa Histórica).

As experiências vivenciadas nessas disciplinas, ao longo da graduação, acabaram por demonstrar que tanto os docentes quanto os discentes não tinham um consenso sobre qual deveria ser o perfil das mesmas. Assim, as chamadas “disciplinas de Conteúdo”, normalmente, eram encaradas como o fórum no qual seriam apresentados e/ou discutidos os processos históricos; as “disciplinas de Educação”, responsáveis pela formação do licenciado; enquanto as de Pesquisa, Teoria e Metodologia da História estariam mais voltadas – embora não exclusivamente – para a formação do bacharel.

O objetivo de apresentar essas informações aqui não é o de questionar a estruturação curricular do curso, mas a tentativa de esboçar uma leitura de como ela era interpretada e efetivada por alunos e professores. Neste sentido, gostaria de frisar as discussões sobre as “disciplinas de Conteúdo”, pois era sobre a “identidade” delas que surgiam as maiores indagações.

No tocante à percepção dos docentes quanto ao perfil a ser adotado nessas disciplinas, as condições para comentá-las não são muito favoráveis nem efetivamente seguras, pois, particularmente, nunca conversei direta e/ou formalmente com eles a respeito da temática. Mesmo assim, uma leitura é possível se comparadas as propostas por eles elaboradas para cada uma delas, bem como a maneira segundo a qual essas propostas eram levadas a cabo. Analisando por esse prisma, é possível identificar basicamente dois caminhos: um que via nas aulas o momento para aprofundar leituras e discussões sobre processos históricos (hegemônico) e outro, menos comum, que tratava mais de como foi construído – e como se constrói – conhecimento histórico.

Entre os alunos, esses dois caminhos geravam discussões interessantes, embora o foco não fosse direcionado. Ou seja, discutia-se a maneira como determinado professor montava a disciplina, mas não ligava isso diretamente à discussão sobre o perfil que uma graduação em História deveria ter. Discutiam questões concernentes ao tema, mas não se dando conta de que estavam discutindo também a própria formação. Aqui, é válido ressaltar, parto da premissa de que algum objetivo é vislumbrado com o referido curso, caso contrário, o que justificaria sua criação e manutenção pela Universidade?

Em conversas de que fui partícipe e em outras que acompanhei como ouvinte, era normal os alunos estranharem as raras oportunidades em que o conhecimento histórico – e não os processos históricos – era alvo de debate. Assim, ouvia-se logo alguém questionar: mas o que isso tem a ver com o Brasil Republicano? Quando vamos estudar o que foi o Governo Vargas? O Ais5?... Onde estão os conteúdos?<sup>5</sup>

A cobrança não ficava a cargo somente dos alunos. Alguns professores, ao lecionar, por exemplo, História Contemporânea e ao mencionar determinados eventos ocorridos num período anterior, completavam: não precisarei me deter nessa discussão, pois certamente vocês estudaram este assunto em História Moderna<sup>6</sup>, não é mesmo?

Assim, permanecia o impasse: o que significa realmente formar um bacharel-licenciado em História na UFRN? Qual o perfil de uma graduação em nossa área? Afinal, devemos aprofundar as discussões sobre os processos históricos ou por meio do trabalho com as fontes, buscar entender e aprender como se produz conhecimento histórico?

A ausência de consenso e reflexões sistematizadas sobre o perfil do profissional de História formado pela UFRN<sup>7</sup> ultrapassa os limites da academia e acaba se reproduzindo em outras instâncias; uma delas são os concursos que selecionam os profissionais que irão atuar em sala de aula.

Recentemente, fiz dois concursos para professor de História em duas cidades do interior do Estado e pude, para meu descontentamento, confirmar essa percepção. A discussão referente à necessidade da formulação de questionamentos que privilegiassem a capacidade de pensar

---

<sup>5</sup> A disciplina e eventos históricos mencionados neste são aleatórios e meramente ilustrativos e, como tais, devem ser tomados apenas à guisa de exemplo.

<sup>6</sup> Ver nota “3”.

<sup>7</sup> Não ignoro a existência de outros Cursos de História no Estado, tanto em Universidades Públicas como em Instituições Privadas. Todavia, conforme é o objetivo desta reflexão, detenho-me exclusivamente na experiência vivenciada nesta Universidade.

historicamente, de concatenar idéias, de fugir ao determinismo da reprodução de datas, fatos e personagens de maneira aleatória, descontextualizada, privilegiando tão-somente a memorização destes, estava totalmente ausente das provas que selecionariam os futuros professores de História. O que se exigia dos candidatos era basicamente sua capacidade para decorar fatos, eventos, datas, personagens, como se esse profissional fosse uma espécie de enciclopédia ambulante com capacidade inesgotável de memorização.

Concordo que, no estudo da História, faz-se necessário saber o quando e o onde, para, só então, partir às análises dos eventos, ou seja, a busca dos porquês. Emília Viotti da Costa<sup>8</sup> já enfrentava tal discussão com discernimento no final da década de 1950, ao abordar a importância dos materiais didáticos no ensino de História no antigo Curso Secundário, atual Ensino Médio. À época, também alertava para não se cair no extremo oposto e construir, em nome da renovação, uma História desprovida de sujeitos e sua atuação no tempo e no espaço.

Atualmente, diante do repúdio da história episódica, do tipo crônica, são os professores, muitas vezes tentados a cair no extremo oposto: antes era enumeração cansativa de datas e nomes, hoje, é a ausência completa de datas. É o professor que não situa os acontecimentos no tempo e no espaço e que acaba por apresentar um panorama completamente deturpado da história. É preciso não esquecer que a história não existe fora do tempo e que a noção cronológica é fundamental para compreensão histórica. Um aluno que fala em Universidades no século VII, que imagina a invasão dos árabes no Mediterrâneo, contemporânea de Augusto, que se refere aos sumérios como contemporâneos dos cartagineses, comete erros fundamentais. (COSTA, 1960, p. 67-68)

As ponderações de Emília Viotti da Costa remetem-nos no entanto, às discussões sobre os objetivos do ensino de História para o atual Ensino Médio e, neste sentido, faz-se necessário retomar a discussão anterior, qual seja, as habilidades e conhecimentos que têm se exigido dos profissionais de História postulantes a uma vaga na rede pública de ensino.

Os conhecimentos e habilidades exigidos de quem se candidatou a uma vaga nos concursos mencionados foi somente responder a uma prova com questões de múltipla escolha, demasiadamente mal elaborada, sendo a capacidade para memorar os eventos clássicos da historiografia ocidental a única habilidade requerida; uma prova de que todo bom aluno que acabara de prestar vestibular para qualquer área ou curso o faria sem grandes dificuldades,

---

<sup>8</sup> Certamente, existem discussões e bibliografias mais atualizadas que abordam essa temática. O motivo de trazer aqui uma produção da década de 60 do século passado é antes uma provocação, de maneira a demonstrar como questões aparentemente novas nas discussões sobre ensino de História têm sido debatidas desde antanho, algo que, em certa medida, evidencia também nossa inabilidade para enfrentar e solucionar essas lacunas.

bastando, para isso, fazer bom uso da memória. É neste ponto que se pergunta: esse aluno, simplesmente por ser capaz de memorar fatos concernentes ao estudo da História, estaria apto a assumir uma sala de aula? Que utilidade tem, então, um curso de História? Quatro, cinco anos de graduação representam, finalmente, o quê? É tudo uma ilusão?

Neste aspecto, nossos leitores devem estar se perguntando o que isso tem a ver com a formação do profissional em História, pois a seleção do referido concurso não foi feita pela UFRN, muito menos pelo Departamento de História (DEHIS) dessa Universidade. Eu, particularmente, diria que tudo, uma vez que são os profissionais formados por ela que vão atuar na área e ocupar esses espaços, inclusive elaborando provas para esses concursos. Assim, a concepção de História compartilhada por eles refletir-se-á nas suas atuações em sala de aula, e serão os alunos formados pelos graduados que a UFRN habilitou para entrarem no mercado de trabalho que pleitearão vagas nesta mesma universidade. Não seria o caso de refletirmos – docentes e discentes – sobre nossas práticas e a vinculação delas com os bacharéis e licenciados formados pelo DEHIS? É basicamente isso que, em tom de alerta, Ildeu Moreira Correia nos convida a fazer:

[...] a sociedade atual está a exigir a formação de indivíduos que assumam, ao mesmo tempo, como cidadãos e como profissionais capazes de pensar a realidade existente a as respectivas áreas de conhecimento e de ação. Esses indivíduos certamente terão melhores condições para enfrentar, crítica e responsabilmente, a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos e profissionais, bem como no mundo do trabalho. Não se trata, pois, de preparar alunos para a vida social, de treiná-los para o mundo do trabalho, mas para compreenderem essas realidades em sua concretude, historicidade e complexidade e para recriá-las, produzindo novas formas de existência social. (CORREIA, 1993: 67).

## **2. A experiência no Programa de Iniciação à Docência**

Quando escolhi o curso de História, não tinha o exato discernimento sobre como seria minha formação, mas sabia que o campo de atuação profissional seria essencialmente a sala de aula. À época, já estava cômico das implicações de minha escolha, haja vista esta não ser uma profissão valorizada no atual contexto brasileiro, enfrentando problemas estruturais gravíssimos. No entanto, o que foi me afligindo com o passar do tempo era o fato de não identificar entre docentes e discentes um diálogo direcionado à prática desses futuros profissionais, que, salvo raras exceções, terão na sala de aula seu ambiente de trabalho.

Se, por um lado, não há consenso formado no curso sobre o perfil que deve ter os profissionais que são nele – ou por ele – formados, essa discussão ficava ainda mais complexa quando avaliada pelo viés da licenciatura, isto é, quando a questão passa a ser o ensino, pois, quase invariavelmente, professores e alunos imaginam que a responsabilidade pela formação do licenciado é exclusivamente das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação.

Isto gera situações um tanto delicadas a partir do momento em que o graduando passa a enfrentar a realidade da sala de aula. Nas “disciplinas de conteúdo”, por exemplo, os textos de vários historiadores (brasileiros, franceses, ingleses, espanhóis, estadunidenses, entre outros) que abordavam os processos históricos deixavam fora de cena um elemento básico, qual seja: as abordagens fomentadas por esses historiadores podem ser incorporadas na prática docente do profissional de História? Em caso afirmativo, de que maneira esse diálogo poderia ser estabelecido? Em outros termos, a questão colocada era a seguinte: como o conhecimento construído na graduação e direcionado à formação do profissional em História dialoga com o conhecimento histórico-escolar, este um direito do cidadão?

Como discussões dessa alçada raramente ocorriam, restam poucas alternativas aos bacharéis-licenciados em formação ou recém formados, uma delas – notadamente a mais comum – é recorrer ao livro didático, a “tábua de salvação” de todo professor desorientado, ou “desgovernado”, sem rumo, parafraseando Emília Viotti da Costa.

A consulta ao Projeto Político-Pedagógico do curso e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio<sup>9</sup> transformou minhas dúvidas em incertezas, pois os conhecimentos e habilidades exigidos dos profissionais de História arrolados naqueles, além de amplos, em grande medida, passavam ao largo das discussões presentes do cotidiano da graduação que vivenciava: evitar a mera transmissão de conhecimentos para construí-lo numa relação de cooperação e aprendizado mútuo entre professor e aluno; ser inventivo e criativo na elaboração e utilização de materiais didáticos; fazer uso de tecnologias audiovisuais como suporte à prática didática; saber vincular na prática pedagógica os conteúdos da ciência de referência; atentar para a realidade sociocultural dos discentes, respeitando suas individualidades; promover a interdisciplinaridade entre a História e as demais disciplinas integrantes da grade

---

<sup>9</sup> A escolha desses documentos não foi casual: escolhi o Projeto Político-Pedagógico pelo fato de fornecer as bases sobre as quais deve se pautar a formação dos profissionais em História da UFRN, ao passo que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escolhidos porque direcionam a atuação desses profissionais quando de sua entrada no mercado de trabalho, destacadamente no sistema educacional público.

curricular nos vários níveis de ensino; aliar ensino e pesquisa como atividades indissociáveis à prática docente; fomentar critérios de avaliação capazes de detectar satisfatoriamente o desempenho (avanços e retrocessos) dos discentes no decorrer da disciplina, de maneira a elucidar habilidades e competências adquiridas nesse processo<sup>10</sup>.

Conforme se observa, as habilidades e responsabilidades exigidas dos graduados serão múltiplas, mas, na prática, salvo raras exceções, as quais, infelizmente, só confirmavam a regra, não identifiquei discussões no sentido de contemplá-las no transcorrer do curso. Os debates travados durante as “disciplinas de Educação”, embora importantes, não sanavam o grande dilema vivenciado pelos graduandos: como o conhecimento histórico construído ao longo do curso, seja nas “disciplinas de Conteúdo” seja nas de Pesquisa, Teorias e Metodologia da História, dialogavam com a formação do licenciado?

É neste ponto que situo a experiência como monitor frente ao o Programa de Iniciação à Docência da PROGRAD/UFRN. Meu primeiro contato com o Programa deu-se no segundo semestre em 2005, embora tenha sido muito breve, durando pouco mais de um mês, quando saí para viver outra experiência também importante em minha trajetória enquanto graduando<sup>11</sup>.

Na época, ainda não entendia exatamente qual o objetivo do Programa, mesmo delineado com bastante clareza nos objetivos do Projeto<sup>12</sup>. Basicamente, imaginava se tratar de uma espécie de auxílio ao professor durante as aulas. Isto em parte devia-se ao fato de minhas inquietações serem incipientes, efetivamente ainda não pensava de maneira sistemática sobre os sentidos e as implicações de minha escolha profissional. Foi a vivência no curso e a consciência das limitações que me cerceavam enquanto futuro docente que me levaram a refletir cada vez mais sobre minha futura atuação profissional e, por tabela, de que forma eu estava sendo preparado para enfrentar essa realidade.

---

<sup>10</sup> Cito aqui um breve resumo dos objetivos descritos nos documentos mencionados. Vale a ressalva de que nem todos os objetivos descritos neles foram citados, mas considero que estes ora apresentados são já suficientes para expressar a amplitude que os envolve.

<sup>11</sup> Saí da monitoria para ser bolsista de Iniciação Científica. Neste sentido, fui muito feliz, participando de projetos vinculados tanto ao ensino quanto à pesquisa.

<sup>12</sup> Particpei do Projeto Intitulado “Arquivos e o ofício do profissional de História”, coordenado pela Profª Drª Margarida Maria Dias de Oliveira, o qual tinha como objetivos: “Discutir as relações entre arquivos e produção do conhecimento histórico e sua dimensão pedagógica; contribuir para a formação de profissionais docentes sensíveis a reunir teoria e prática no ensino das disciplinas que promovam o diálogo entre fontes e produção do conhecimento histórico; demonstrar caminhos teóricos e metodológicos para trabalhar com fontes e construção do conhecimento histórico.”



De semestre em semestre, o curso passava, e, cotidianamente, percebia-me refém do caminhar apressado do tempo, o que aumentava minhas angústias. Desgovernado pelas dúvidas, passei a buscar um porto seguro onde pudesse atracar, mas essa busca só se intensificou mesmo depois da metade do curso, quando, angustiado, perguntava-me sobre qual seria minha postura em sala de aula, sobretudo porque o Estágio Supervisionado Obrigatório aproximava-se. Neste período, as incertezas tornaram-se mais freqüentes, e pude perceber que a indagação aparentemente “despretensiosa” de meu colega referente ao que fazia um graduando na minha área tinha todo sentido, uma vez que a dúvida dele era compartilhada por mim e expressa nas atitudes de grande parcela de meus companheiros de graduação e, em certa medida, também na dos professores do Departamento.

Durante o primeiro semestre de 2007, tive outra oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação à Docência<sup>13</sup>. Mais amadurecido pela persistência das inquietações, foi uma experiência bastante proveitosa, sobretudo porque ocorreu concomitantemente com a atividade do Estágio Supervisionado Obrigatório. Ao contrário de 2005, quando nem minhas dúvidas eram bem claras, agora, se não tinha respostas para elas, ao menos, já sabia quais eram e podia trabalhar para minimizá-las.

Os objetivos do Programa de Iniciação à Docência (Monitoria) estavam explicitados com clareza no Edital 01/2007-PROGRAD<sup>14</sup>, que instituía o referido Programa. Eram eles: *a) contribuir para a melhoria do ensino na graduação; b) contribuir para o processo de formação do estudante; c) despertar no monitor o interesse pela carreira docente.*

Centrado em atingir esses objetivos, o desenvolvimento das atividades e das estratégias de atuação na Monitoria mostraram-se bem mais complexos e relevantes do que a idéia que fazia do Programa em 2005, quando vivenciei uma espécie experiência “relâmpago”, já mencionada. Agora, mais do que nunca, os objetivos delineados pelo Programa mostravam-se coerentes para mim, pois, em certa medida, indicavam caminhos para possíveis respostas às minhas inquietações.

---

<sup>13</sup> Dessa vez, fui monitor do Projeto intitulado “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História”, também coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira.

<sup>14</sup> Para consultar o Edital 01/2007-PROGRAD, de 01 de março de 2007 na íntegra, acesse: [http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital\\_n\\_01\\_2007\\_recebimento\\_de\\_projetos\\_de\\_ensino.pdf](http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital_n_01_2007_recebimento_de_projetos_de_ensino.pdf)

No transcorrer dessa nova experiência, pude perceber que participar de um Projeto de Iniciação à Docência não se resumia a um auxílio eventual e coadjuvante nas atividades docentes da coordenadora do projeto, pelo contrário: indicava discutir o próprio sentido da docência na nossa graduação; pensar os objetivos das disciplinas e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico do curso; ler e indicar textos para serem discutidos tanto com a coordenadora do projeto quanto com os discentes que cursariam as disciplinas<sup>15</sup>; participar da discussão nas aulas; elaborar estratégias e os critérios de avaliação a serem observados; avaliar, juntamente com a coordenadora o desempenho dos alunos, bem como a maneira segundo a qual direcionávamos as discussões, de forma a perceber se os objetivos delineados quando do planejamento das disciplinas estavam sendo efetivamente alcançados e, por fim, refletirmos sobre nossas práticas<sup>16</sup>, algo que, em certa medida, procurei expressar ao longo deste texto.

### **3. Considerações Finais**

As questões suscitadas até agora estão longe de serem consensuais. Todavia, não é necessariamente a ausência de consenso o mais preocupante, mas a quase inexistência de um debate efetivo entre docentes e discentes do curso de História desta Universidade em torno da temática aqui abordada.

Neste sentido, participar do Projeto de Iniciação a Docência foi decisivo para que discutisse mais a fundo essas questões e refletisse sobre minha trajetória no curso de maneira geral e na Monitoria, em específico. Isto, no entanto, é privilégio de um grupo reduzido de indivíduos frente a um universo imensamente maior daqueles que por motivos variados, não passarão por tal experiência. Por isso, penso ser este mais um motivo para que essas discussões sejam suscitadas constantemente durante a formação desses profissionais.

É evidente que atuar em projetos como esses e/ou ainda fomentar um debate constante sobre as questões aqui suscitadas no decorrer da graduação não oferece aos futuros profissionais em História plena segurança no exercício de suas atividades. Existirão lacunas que só a

---

<sup>15</sup> O projeto de Iniciação à Docência, intitulado “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História” contemplava duas disciplinas: Arquivística Histórica e Memória e Patrimônio Histórico.

<sup>16</sup> É importante ressaltar que todas as etapas da disciplina, desde o planejamento, passando pela execução até a avaliação das atividades propostas, eram discutidas, elaboradas e desenvolvidas junto com a Coordenadora do Projeto.

aprendizagem cotidiana, a experiência do dia-a-dia da profissão pode suprir. Outras, nem assim. Uma das lições mais significativas que absorvi tanto na Monitoria quanto no Estágio Supervisionado Obrigatório foi que cada aula é um momento único, singular e marcada pelo signo da imprevisibilidade, pois por mais que a escola, a sala, os alunos e o professor sejam os mesmos, cada encontro será sempre um novo encontro e, portanto, uma nova realidade. São os chamados “saberes práticos da profissão”<sup>17</sup> e sobre estes, o diálogo estabelecido por Selva Guimarães Fonseca com Tardif, Lessard e Lechaye é bem elucidativo e vai ao encontro das questões suscitadas neste no que se refere aos imprevistos que se fazem presentes no cotidiano da prática docente.

Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Estas habilidades formam os “habitus”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional”, que expressam um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano. (FONSECA apud TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1997, p. 23)

Outro elemento importante para o qual faz-se necessário está sempre atento é que a aula que planejamos como perfeita para nós pode não ter significado algum para nossos alunos; daí a necessidade de pensar durante o planejamento não só o que e como, mas também a quem vamos ensinar.

Por fim, vale ressaltar que participar de experiências tão ricas como as que procurei discutir no decorrer deste relato depende de alguns fatores, a exemplo do real envolvimento do coordenador com seu projeto e sobretudo, de como o graduando encara suas atribuições. Muitas questões continuam latentes, permanecem em aberto, a espera de respostas, e ainda me deixam feito “barco desgovernado”. Algumas delas é possível que eu nem consiga dirimi-las com o tempo, outras, só os percalços do dia-a-dia na sala de aula se encarregarão de suplantar-las. Todavia, o oceano de incertezas já não parece tão hostil, o mar de dúvidas já se mostra menos inóspito e até já consigo ver resquícios de horizonte azul por traz de tanta penumbra. Sei que os portos onde atracarei, se encontrá-los, nunca serão totalmente seguros. Um navegante por mais

---

<sup>17</sup> A respeito dos saberes necessários aos docentes, ao fazer uma revisão bibliográfica concernente à temática, Selva Guimarães Fonseca identifica e apresenta elementos relevantes ao debate, situando-os em quatro esferas: “O conhecimento específico da disciplina [...], os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência”. (FONSECA, 1997, p. 22).

experiente que seja, nunca conhecerá todo o oceano e assim, as surpresas – umas agradáveis, outras nem tanto – sempre se farão presentes, felizmente.

## Referências

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (5a à 8a séries)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. Ensino de graduação e currículo. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano III. Nº 5. ANDES – SN: São Paulo, Julho de 1993.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. In:**Revista de História**, Vol. XXIX, São Paulo: USP, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino de História no curso secundário. In:**Revista de Pedagogia**, Vol. X, São Paulo, USP, 1959.

COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para melhoria do ensino de História no curso secundário. In:**Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, Vol. VI, 11/12, 1960.

COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. In:**Revista de Pedagogia**, Vol. XIII, São Paulo, USP, 1963.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem. In VEIGA, Ilma Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. História Oral e vida de professores. In\_\_\_\_\_. FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 21-43. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2, nº 4.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional**. Revista Eletrônica História Hoje. (online). Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n4/licenciado.ht>. Data de acesso: 23 jan. 2008

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Arquivos e o ofício do profissional de História**. Projeto de Iniciação a Docência (Monitoria), 2005

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O que a memória guardou**: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História. Projeto de Iniciação a Docência (Monitoria), 2007

PROGRAD. **Edital 01/2007-PROGRAD**, de 01 de março de 2007. Disponível em: [http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital\\_n\\_01\\_2007\\_recebimento\\_de\\_projetos\\_de\\_ensino.pdf](http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital_n_01_2007_recebimento_de_projetos_de_ensino.pdf). Data de acesso: 13 fev. 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e magistério).

UFRN/CCHLA/DEHIS. **Projeto Político-pedagógico do Curso de História**. Natal, 2004.